

## FUNDAMENTOS DE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA: TRADUCCIÓN, PEDAGOGÍA Y COMUNICACIÓN

Lucía Pintado Gutiérrez  
School of Modern Languages, University of Leicester  
[lg130@leicester.ac.uk](mailto:lg130@leicester.ac.uk)

Recibido: 30/05/2012

Aceptado: 29/10/2012

### Resumen

La integración de la traducción pedagógica en el aula de lengua extranjera obedece al gran revisionismo que se llevó a cabo sobre la traducción por una parte y la enseñanza de lenguas extranjeras por otra, y que resultó en una reconciliación que culminaría con el reconocimiento y un creciente desarrollo de esta área. La clave ha estado en reconsiderar el panorama y reconocer una red de intereses comunes entre la traducción y la enseñanza de lenguas: el propósito de la traducción en la clase de lengua extranjera es muy importante como forma especial de uso de la lengua esencialmente comunicativa (que además facilita la adquisición de la competencia comunicativa de una lengua extranjera). Por ello la traducción pedagógica encuentra su razón de ser dentro de un currículo de lenguas bajo un paradigma comunicativo y dinámico en el que la enseñanza retoma aspectos teórico-pragmáticos esenciales.

**Palabras clave:** comunicación interlingüística, didáctica de la L2, traducción pedagógica.

FUNDAMENTALS OF PEDAGOGICAL TRANSLATION: TRANSLATION, PEDAGOGY AND COMMUNICATION

### Abstract

The integration of pedagogical translation in the foreign language classroom became relevant due to a large revisionism in both Translation Studies and in Foreign Language Teaching. This triggered a conciliation between both fields which would lead to the recognition and increasing development of this area. Reconsidering the situation and recognizing a network of common interests between translation and language teaching were key: the purpose of translation in the language classroom is utterly important as a special form of language which is essentially communicative (and which also enables the acquisition of communicative competence in a foreign language). This is why pedagogical translation finds its status quo in the language curriculum under the umbrella of a communicative and a dynamic paradigm in which teaching reassess important pragmatic and theoretical aspects.

**Key words:** interlinguistic communication, L2 didactics, grammar-translation.

## 1. Traducción y comunicación

El aspecto comunicativo de la traducción es un elemento esencial en entornos profesionales y pedagógicos, tanto en las ramas disciplinares estrictamente relacionadas con los estudios de traducción como en otros campos tangenciales, en enunciados teóricos y prácticos. Es precisamente en la comunicación donde encontramos el punto de encuentro alrededor del cual diferentes campos interdisciplinarios han aunado esfuerzos para dar sentido a la traducción. En la década de 1980 se desarrollaron interesantes trabajos acerca de las teorías de traducción relacionadas con la comunicación como el de la *traducción comunicativa* de Delisle (1984), la *traducción como comunicación entre culturas* de Snell-Hornby (1988) y los conceptos de *traducción semántica* y *traducción comunicativa* de Newmark (1981), como indica Zabalbeascoa (1990: 79). La importancia de la comunicación en la traducción ha seguido siendo un tema central en otra serie de trabajos más recientes como el de Campbell (1998), Colina (2002), Hurtado Albir (1998, 1999), Kiraly (1990, 2000) o Malmkjær (1998), por mencionar algunos.

El interés por la naturaleza de la traducción ha resultado ser un área de conocimiento bastante compleja. Algunos de los conceptos más importantes que se han desarrollado a partir de la relación entre la traducción y la comunicación son:

- a) la traducción como proceso comunicativo, interlingüístico e intercultural en el plano textual (García Izquierdo 2000);
- b) la traducción como acción lingüística que desde un ángulo pragmático adquiere un interés psicolingüístico y cognitivo (Riedermann 1996: 114);
- c) las implicaciones de la comunicación en el entorno de traducción: la traducción constituye un acto de comunicación al trabajar con el concepto de *equivalencia de traducción* a partir de un material lingüístico (Kiraly 2000b);
- d) la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa más allá del conocimiento lingüístico y las habilidades de manipulación lingüística que pueda manejar (Firth 1957).

Nuestra propuesta se basa firmemente en la creencia de que la relación entre la traducción y la comunicación es la que ha dado sentido al desarrollo y a la consolidación de los estudios de traducción, tanto en su lado más purista como en su vertiente más aplicada.

### 1.1. Competencia y pedagogía comunicativas: tendencias actuales

Si queremos trazar el concepto de competencia comunicativa hemos de retrotraernos a la competencia lingüística de Chomsky (1965), a partir de su distinción entre *competencia* y *actuación*: *competencia* como conocimiento que el hablante tiene de la lengua, es decir, con la gramática que un hablante ideal ha internalizado y *actuación* como el uso real de la lengua por parte del hablante en situaciones concretas y que, de acuerdo con Canale y Swain (1980: 3), se refiere a los factores psicológicos que ocurren

en la percepción y la producción del discurso. Chomsky concede una mayor importancia a la competencia como desarrollo de una teoría lingüística centrada especialmente en las reglas gramaticales. No obstante, reconoce una sistematicidad en la competencia pragmática (además de la gramatical).

Entre las reacciones a los límites de la competencia lingüística sobresale la tesis de Hymes (1972), que propugna un cambio de paradigma a través del concepto de competencia comunicativa<sup>1</sup> basado en la *aceptabilidad* (Cenoz Iragui 2004: 449-451). Esta nueva perspectiva supone una extensión cualitativa del concepto de competencia lingüística. La competencia viene a ser tanto el *conocimiento* como la *habilidad* (perspectiva desde la cual podemos reflexionar y trabajar sobre la traducción en la enseñanza de lenguas).

El binomio de competencia y actuación de Chomsky (1965) relaciona la competencia con el sistema lingüístico. El modelo de Chomsky se puede aplicar casi directamente a la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas (L2), y se puede extender a la traducción en el aula de idiomas, al menos para explicar el marco de trabajo bajo el que se puede explorar y explotar.

De acuerdo con ello, la competencia es el conocimiento del sistema de la lengua extranjera que el aprendiz debe poseer y que, *grosso modo*, se refiere a las reglas gramaticales. La actuación tiene que ver con la aceptabilidad de las oraciones y establece una especie de hipótesis entre la teoría gramatical y otros factores psicológicos no pragmáticos que se dan en el uso de la lengua.

Volviendo a la competencia comunicativa propuesta más adelante por otros, Hymes (1972) mejora el binomio planteado por Chomsky, a través de un modelo más completo, más íntegro y que sigue jugando un papel muy importante hoy en día. En palabras de Melero Abadía (2004: 691):

(...) Hymes (1967: 8-28; 1972: 269-293) rechazó el concepto chomskiano de *competencia*, defendiendo que esta tiene que incluir los conceptos de *adecuación* y *aceptación*, y fue el primero que descubrió la *competencia comunicativa* como aquella que implicaba saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada. A partir de entonces, el concepto de *competencia comunicativa* se ha ido modificando y enriqueciendo hasta llegar a la complejidad del que manejamos en la actualidad. Canale y Swain (1980) reformularon la definición de Hymes y propusieron un marco teórico con el que describir a competencia comunicativa. Tres años después, Canale presentó el modelo de *competencia comunicativa* más utilizado durante estas dos últimas décadas y que comprende las siguientes cuatro competencias relacionadas entre sí: la lingüística o gramatical (dominio de la gramática y el léxico), la sociolingüística (uso apropiado de la lengua en el contacto social en el que tiene lugar la comunicación), la discursiva (relación entre los elementos del mensaje y este con el resto del discurso) y la estratégica (dominio de estrategias de comunicación que suplen carencias en las otras competencias). A estas cuatro competencias se le sumaron después la sociocultural y la social. Ya en los años noventa, Bachman (1990), desde la perspectiva de evaluación de lenguas, reordenó el modelo de competencia comunicativa reivindicando la importancia de la competencia estratégica.

La competencia comunicativa no es un concepto perfecto en sí mismo. No obstante, su sistematicidad ayuda a que las brechas entre la teoría y la práctica sean cada vez menores.

El análisis de la competencia comunicativa resulta útil desde múltiples prismas. Su sistematización es aplicable siempre y cuando exista una unificación del concepto. Si bien no es este el caso, entre las teorías más importantes encontramos las siguientes:

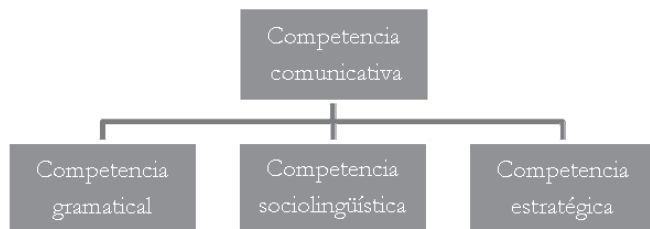
- a) Canale y Swain (1980: 6) resaltan que la competencia comunicativa no se puede medir, por lo que solo la actuación es observable. Esto puede tener consecuencias muy importantes que hemos de considerar a efectos de la interlengua y en el análisis de errores;
- b) de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (2004: 534), la competencia comunicativa supone la comprensión y construcción de:
  - mensajes con sentido;
  - mensajes coherentes con las partes de un texto y con el género de discurso que se adopte;
  - mensajes adecuados a los interlocutores, al nivel de lengua, etc.;
  - mensajes efectivos o eficaces.
- c) Chomsky, según Taylor (1988), se interesa en la competencia como estado y no como proceso. En esta línea Widdowson (1995: 84) así lo explica:

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de la lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para fomentar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (...). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento se convierte en uso. Es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa.

- d) Cenoz Iragui (2004: 452-458), por su parte, presenta tres modelos de competencia comunicativa que, según el autor, manifiestan el desarrollo de la lingüística aplicada y que bien podemos utilizar como punto de partida en nuestro estudio:

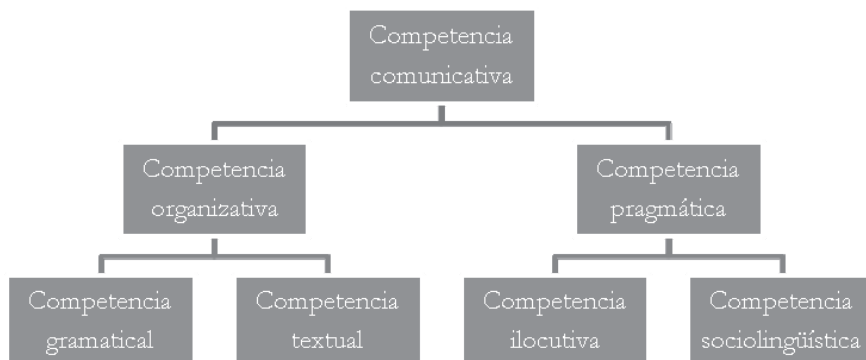
Canale y Swain (1980):

Tabla 1. Competencia comunicativa (Canale y Swain 1980)



Bachman (1990):

Tabla 2. Competencia comunicativa (Bachman 1990)



Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995):

Tabla 3. Competencia comunicativa (Celce-Murcia, Dörney y Thurrell 1995)



Cada clasificación mostrada atiende a unos aspectos determinados, aunque podemos ver que en la mayoría de los casos existe un solapamiento entre las diferentes dimensiones. El concepto de competencia comunicativa, según Cenoz Irigui (2004: 460-462), va a tener implicaciones directas en varios niveles (por ello estimamos fundamental atenderse a un modelo para trabajar a partir de él):

- en los objetivos de aprendizaje;
  - en las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje;
  - en la evaluación.
- e) Por último, no podemos dejar de lado la polémica que persigue al elemento gramatical: ha de dejar de verse como una barrera en la comunicación, tanto en el ámbito de la competencia comunicativa como en el de la traducción. La gramática es un elemento que, como se deduce hoy en día a partir de diferentes trabajos sobre metodología de L2, sí puede ser comunicativa, siempre y cuando no sea un fin en sí misma.

Tal y como la entendemos hoy, la competencia comunicativa es un concepto dinámico que implica una negociación del significado. En un entorno pedagógico, los estudiantes de lenguas han de adquirir una serie de habilidades y competencias a través de las cuales habrán de transmitir y comprender la intencionalidad en un contexto adecuado de manera comunicativa.

El hecho de que la traducción no se haya consolidado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras responde en gran medida al rechazo de la dimensión comunicativa de la traducción aplicada al aprendizaje de idiomas. Recordemos que aunque en muchos países sí hay cabida para la traducción en el aula de idiomas, en muchos otros países se ha abandonado por considerarse menos eficaz que otros métodos. La traducción es una quinta destreza cuya enseñanza y aprendizaje ha de sumarse a la de las otras cuatro (leer, escribir, escuchar y hablar) como propone Stibbard (1998: 71).

A su vez, una de las razones por las que no se toman en cuenta los diferentes factores comunicativos de la traducción, radica en la falta de un enfoque interdisciplinario (una especie de síntesis de las disciplinas lingüística, social y cognitiva) que provea una descripción adecuada de dichos factores. Entendemos, por lo tanto, que podemos establecer una identificación entre el vacío interactivo y la dimensión no comunicativa de la traducción, en este caso aplicada a la enseñanza de L2.

Hernández Sacristán (1999), de hecho, critica los presupuestos generalmente aceptados dentro del proceso comunicativo para que exista, efectivamente, lo que muchos consideran como el ideal comunicativo<sup>2</sup>. Lo que Hernández Sacristán desaprueba no es la inclusión o no de estos presupuestos, sino las consecuencias negativas que pueden inferirse de ellos al elevarse al rango de principios que definen todo acto comunicativo. Defender esto significaría la exclusión de actividades comunicativas reales, entre ellas las prácticas traductoras (Hernández Sacristán 1999: 17).

Uno de los mayores problemas acerca del concepto de comunicación en la investigación y descripción del aprendizaje de una L2 se basa en la identificación entre aprendizaje y comunicación como áreas idénticas de la actividad humana, cuando en realidad no lo son. La causa fundamental radica en la tradicional asociación entre comunicación y producción, dimensiones profundamente relacionadas entre sí, aunque la una no siempre implique la otra (Villanueva y Navarro 1997).

## **2. Didáctica y traducción**

La didáctica y la traducción han permanecido como áreas independientes y apenas se han vinculado la una con la otra hasta las últimas décadas. Esta falta de vínculo se ha dado en diferentes esferas y en varios niveles. Al no poder hablar de campos de conocimiento de largo alcance histórico, puesto que ambos han sido reconocidos recientemente como disciplinas, es hasta cierto punto comprensible que sean áreas bastante herméticas y que su aplicación se haya visto reducida en todas sus vertientes.

El eterno debate entre profesores de lenguas extranjeras y de traducción así como entre investigadores y traductores profesionales limita las posibilidades del campo de la traducción en L2 de manera inevitable. Además, puesto que la pedagogía de la traducción está todavía en su infancia, los caminos hacia nuevos métodos de enseñanza todavía están llenos de técnicas arcaicas y prejuicios de enfoques normativos basados en la enseñanza de la lengua (Kiraly 1995: 99).

Lo anterior se ve reflejado en diferentes vertientes. Por un lado, son muchos los teóricos de la traducción, como afirmaba Gibert (1989), que se han limitado a dar por supuesto que el alumno de traducción ha adquirido plenamente la competencia en las dos lenguas con las que trabaja (la lengua origen y la lengua meta), sin tener en cuenta otras cuestiones importantes, como puede ser la propia habilidad traductora. Por otro lado, un gran número de estudiosos del campo de la adquisición de lenguas extranjeras manifiesta sus prejuicios respecto al papel que pueda desempeñar la actividad de la traducción en su área. Se basan en el rechazo al que su práctica da lugar a consecuencia del abuso y uso incorrecto de la traducción en la enseñanza de idiomas en el pasado. Dicha aprensión, en cualquier caso, debería ser eliminada al no mostrar datos empíricos suficientes que la fundamenten.

A pesar de haber sido una profesión reconocida desde el encuentro de miembros de diferentes culturas, la traducción ha tardado en ser reconocida como un área de estudio independiente a través de los denominados estudios de traducción. Esto se debe, probablemente, por haber estado ligada a otras disciplinas que han impedido de una u otra manera que se le diera la atención que se merecía.

No cabe duda que una de las áreas a las que ha estado indisolublemente unida a lo largo de los siglos hasta casi finales del siglo XX ha sido la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando la enseñanza de lenguas extranjeras pasó a ser competencia de la lingüística, la lingüística también comenzó a ocuparse de la traducción. Pero las primeras teorías modernas acerca de la traducción, como en el caso de Catford (1965), reducían la riqueza y complejidad de la actividad traductora a unos meros postulados cuyo fundamento era puramente lingüístico.

Enunciados como este, que seguían relacionando la traducción con la transferencia de oraciones o sintagmas a partir de aspectos formales de la lengua, no ayudaron a que pasara a ser un área de estudio independiente, valiosa y próspera por sí misma. Solamente en el último tercio del siglo XX se empezó a dar el valor que merecía a la traducción, de suerte que por fin se transformó en una disciplina autónoma y suficiente. Hoy en día constituye una de las líneas de investigación más fascinantes y variadas, que se explota, a su vez, en otros ámbitos de conocimiento. Según argumentaba Saussure (1967) el punto de vista crea el objeto y hasta que no se determinó la naturaleza y el propósito de la traducción desde perspectivas modernas no pudieron establecerse los principios de los estudios de traducción<sup>3</sup>.

Las teorías que inician el interés en la pedagogía de la traducción remiten a aspectos básicos, si bien útiles. Seleskovitch y Lederer (1984: 128-129), por ejemplo, definen lo que ellos consideran enseñar traducción:

- a) hacer entender el significado de un segmento de un texto;
- b) hacer que los estudiantes reconstruyan en la L1 la idea contenida en el párrafo;
- c) volver al texto y reconstruir los párrafos;
- d) comparar el original y la traducción: afinar, rectificar, corregir y establecer entre ellos una equivalencia tan perfecta como sea posible.

Este intento de definir la enseñanza de la traducción ha de ir unido a un concepto más amplio de la figura del traductor. Un traductor, como nos recuerda Kiraly (1990), ha de poseer una competencia comunicativa, una competencia lingüística y habilidades de manipulación para poder tratar con dos sistemas comunicativos complejos de manera simultánea. Para ello el autor sugiere un modelo que comprende a las personas, la acción verbal, la acción no verbal, los objetos relevantes, los eventos no personales y los efectos de la acción verbal (Kiraly 1990: 214). Como sabemos, la traducción implica un tipo especial de competencia comunicativa. Si la competencia comunicativa es un elemento importante de la competencia de traducción, esto significa que los futuros traductores así como los aprendices de una L2 necesitan, no solo aprenderla, sino adquirirla. Si los estudiantes se centran en la propia acción comunicativa, dejarán de prestar atención al producto en sí y a la relación entre los extractos del material lingüístico. Esto a su vez significa que se fuerza a los estudiantes a ser cada vez más independientes y activos en los actos de traducción.

La observación de Kiraly (1995: 112-113), en nuestra opinión, afecta incluíblemente a la pedagogía de la traducción:

- a) hay una necesidad de comprender el papel de la L1 y la competencia comunicativa de la L2 dentro de la competencia de traducción;
- b) las habilidades generales de la competencia comunicativa difieren de las habilidades específicas que el estudiante de traducción ha de aplicar el conocimiento de la L2 en las tareas reales de traducción;
- c) todavía queda mucho por saber acerca de la descripción empírica de los procesos mentales implicados en la traducción, tanto estratégicos como intuitivos, de forma que se pueda desarrollar una pedagogía completa.

Se dan otros aspectos que complican el panorama de la pedagogía en el ámbito de la traducción como la direccionalidad (Newmark 1981: 189, Pokorn 2000: 62-63), el traductor como hablante bilingüe (Catford 1965: 27, Pokorn 2000: 64) o incluso bicultural (Snell-Hornby 1999).

Otro aspecto por el que se mostraba una especial preocupación hace ya algunas décadas era acerca de los manuales para la enseñanza de la traducción, como apuntaba Lefevere (1985: 239):

translation is mainly taught on the locutionary level and this fact explains, in its turn, why so many textbooks surporting to teach translation turn out, aftersome scratching



of the surface, to be little more than a rehash of currently dominant linguistic theories, combined with a dosage of stylistics and remedial language learning

Los manuales que tradicionalmente se han utilizado y aún se utilizan hoy en día en los estudios de traducción, aunque hayan mejorado considerablemente, están dedicados en su mayor parte a la teoría de traducción<sup>4</sup>. Son escasos los manuales de traducción que tengan una orientación pedagógica (o al menos lo suficientemente para que puedan implementarse en el aula de manera directa y coherente)<sup>5</sup>.

### 3. La traducción pedagógica

La razón de ser de la traducción pedagógica (en adelante TP), de acuerdo con lo que hemos visto, se basa fundamentalmente en la comunicación. Si no se tratase como objeto semiótico, no podríamos inscribirla dentro de los enfoques comunicativos necesariamente como componente o habilidad mediadora. La mayoría de las críticas que se realizan a la TP son precisamente aquellas cuya naturaleza no justifica su presencia en enfoques comunicativos.

De hecho, el rechazo de la traducción en el entorno de enseñanza de lenguas se basó en principios que argumentaban que la traducción no es un medio de expresión natural y que bloquea la expresión en la L2 (Ballard 2005). Esto ha sucedido (y sucede) tanto en instituciones de educación secundaria como de carácter universitario, al confundirse los diferentes usos de la traducción generalmente con la traducción que se lleva a cabo con fines profesionales. Siguiendo el argumento de Ballard, la traducción se utiliza como manera económica de enseñanza puesto que todo el mundo *sabe* traducir y se la presupone como un medio práctico y eficaz de evaluar los conocimientos lingüísticos. A pesar de que esto se contrapone a la postura de autores como Lavault (1985) que consideran que la traducción pedagógica exige un trabajo y un esfuerzo dedicados, es compartido por otros autores. Un punto de partida excepcional para no confundir la naturaleza de las diferentes formas de traducción en el aula y llevar a cabo una práctica consecuente con ella es la propuesta de De Arriba García<sup>6</sup> a partir del trabajo de Hurtado Albir (1987: 77 *apud* De Arriba García 1996a: 278). La autora sugiere una clasificación muy acertada y precisa de las clases de traducción que podemos encontrar en el aula:

- a) la traducción de textos, donde se trabaja con la comprensión lectora de la L2 y la producción escrita de la L1, es decir, la traducción pedagógica *per se*;
- b) la traducción interiorizada, a través de la que el alumno accede al significado de la L2 (esto ocurre de forma inevitable en muchas ocasiones, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje);
- c) la traducción explicativa, que es aquella utilizada por el profesor y cuyo objetivo es didáctico.

Hurtado Albir (1994: 67), por su parte, considera que el destierro de la traducción en la didáctica de L2 fue justo ante una falta de parámetros que guiasen su uso:

(...) esta proscripción ha sido del todo justa; las razones que la justifican son de tres tipos: (a) en su uso subyacía una concepción errónea de lo que es traducir; (b) no existía una definición metodológica de cómo se enseña a traducir, y (c) no había ningún planteamiento de para qué y cómo usar la traducción en la didáctica de lenguas, utilizándola inadecuadamente.

De acuerdo con esto, todavía hoy en día no queda claro qué constituye la TP: ¿Es un recurso? ¿Es un ejercicio? ¿Es una materia? (Sánchez Iglesias 2009: 5). Hay muchos otros aspectos que interactúan con estas concepciones y que determinarán la dimensión o dimensiones que abarca o en la(s) que se inserta la TP.

La investigación producida en relación con la TP no es excesivamente amplia. Sí existe un ámbito investigador de la TP, pero no se ha establecido sólidamente como disciplina de estudio general. Son investigaciones atomizadas, y por ello la TP adolece de un campo científico que se ocupe de ella y que la desarrolle como objeto de investigación lícito. Probablemente no se deba a una falta de interés, aunque en la mayoría de los casos es llamativo que tanto los estudiantes de traducción como de lenguas extranjeras la conciben como un objeto hasta cierto punto intruso.

Nuestra postura se inclina por pensar que no es suficiente definir o justificar la TP oponiéndola a la traducción profesional, como abogaba Lavault (1985: 17): “C’est d’abord au niveau des objectifs que ces deux types de traduction s’opposent”. Los tipos de traducción así como los objetivos no son opuestos, sino diferentes. Es necesario precisar que, si bien el trabajo de Lavault fue tremendamente revelador, y constituye hoy en día el fundamento de la TP, también es cierto que la TP ha continuado evolucionado en diferentes direcciones.

Una de las fuertes críticas que se realizan generalmente a la TP, incluida la postura de Lavault, es la asimilación de la traducción profesional con la realidad y la TP con la artificialidad. En este sentido nuestra crítica comprende una doble vertiente:

- a) en primer lugar, la TP tiende a ser la única habilidad que no se integra en el aula de L2 por su artificialidad (mientras que la *artificialidad* del resto de habilidades practicadas en el aula no se cuestiona a la hora de integrarse en el currículo);
- b) en segundo lugar, la práctica de la traducción como preparación en los estudios de traducción se concibe como un aspecto necesario del currículo. Sin embargo, ¿acaso no contiene también niveles de artificialidad la enseñanza de la traducción en los estudios traductológicos y en la enseñanza de L2?

La TP tiene que hallar validez, por tanto, siempre y cuando se inscriba en un marco que vaya más allá de la lingüística. Como afirmó ya Firth (1957) la lingüística ha de estar intrínsecamente relacionada con el contexto de situación en el que se dan

los diferentes actos de comunicación. En este sentido, coincidimos con Grellet (1991: 85), quien afirma que la TP no constituye un área bien perfilada. Hoy en día, más de dos décadas después de su aparición, sigue sin ser un campo verdaderamente definido.

Podemos atribuir su falta de desarrollo al hecho de habérsela tachado de seguir un método demasiado tradicional y de no estar amparada bajo el enorme paraguas de la comunicación, de ser víctima de la lingüística, de no ser apropiada, de no guardar una sistematicidad y de conformar un campo aplicado indefendible, de utilizarse de manera inadecuada, etc.

Si nos paramos a observar los argumentos anteriores que pretenden invalidar la TP es necesario preguntarse: “¿se trata acaso de una actividad tradicional que introduce la lengua materna dentro de la clase y que queda fuera del resto de las actividades comunicativas e innovadoras que se practican dentro del curso?” (Grellet 1991: 85-86). ¿Por qué tildar la TP como una actividad tradicional? ¿Qué hemos de entender por actividad tradicional? Que nosotros sepamos, el funcionamiento eficaz (y por lo tanto la adecuación para incluirlo en un currículo de enseñanza de L2) de una actividad se basa más en el enfoque que se le dé a dicha actividad y el entorno en el que se implemente, que en la práctica diacrónica de dicha actividad. Pues bien: la traducción en el aula de lenguas es un enfoque, una técnica o una actividad (en función de lo que constituya en cada práctica curricular) antigua que, vista desde una óptica moderna y actual, conforma un componente innovador, interesante y útil en el currículo.

Por otra parte, ¿por qué hemos de plantearnos la TP a expensas de otro tipo de actividades comunicativas (a pesar de que la traducción también lo sea)?

Más allá de esto, y siguiendo a Grellet, abogamos por defender la TP basándonos en la premisa de que supone una de las actividades más auténticas de las practicadas en el aula (pues se traduce más allá de la clase) y que en un futuro los estudiantes la pueden practicar profesionalmente.

La traducción en el aula se denomina, de acuerdo con estos principios, traducción pedagógica o traducción escolar (Grellet 1991: 86; Lavault 1991: 54). Otra de las denominaciones incluye la de Pisarka (1988: 96), que se refiere al término FLT T (Foreign Language Teaching Translation<sup>7</sup>).

Aparte de la referencia inevitable a Lavault por la difusión del término TP a través de su interesante trabajo, no podemos dejar de mencionar a Holmes y recordar su intento de sistematización de la traductología en su ámbito más teórico y en su ámbito pragmático. Holmes (1987) reconoce dentro de su esquema el uso de la traducción en la enseñanza de una L2 como una de las áreas aplicadas de los estudios de traducción. Considérese su posición a la vista de la siguiente taxonomía (Holmes 1987: 22).

Como se ve la Tabla 4 en el área de la TP hay una tendencia a definir un campo de investigación contraponiéndolo a otro. Si bien no estimamos que esto siempre sea lo más adecuado, sí que nos va a proveer de una serie de selectos objetivos que nos den pistas sobre las diferencias fundamentales. Por ello nos parece oportuno tomar el esquema que propone Grellet (1991: 13 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 24) y que trata de la traducción profesional dividiéndola en diferentes partes:

Tabla 4. Esquema del mapa de la traducción (Holmes 1987)

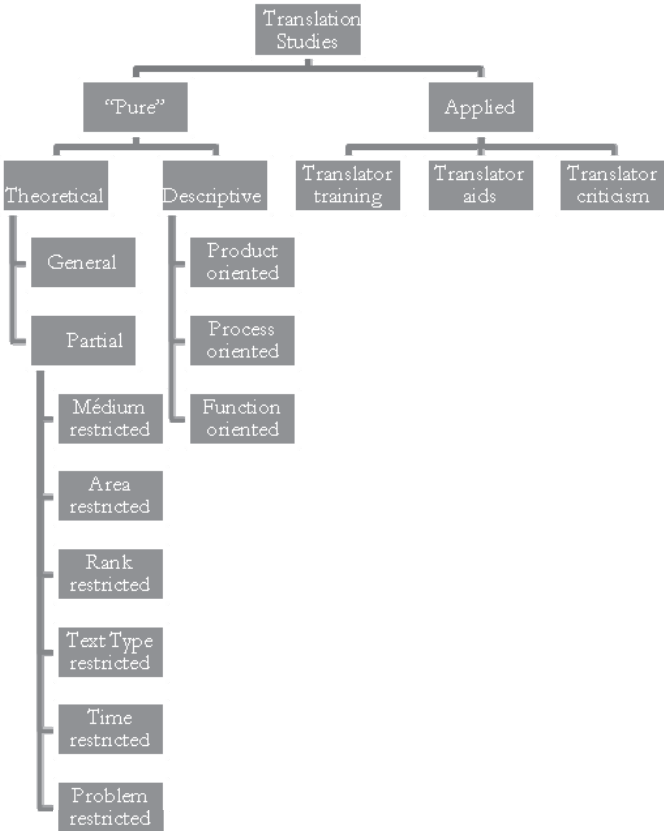


Tabla 5. Modelo de traducción profesional/traducción escolar (Grellet 1991)

	Traductionscolaire	Traductionprofessionnelle
Finalité	Elle peut n’être qu’un simple moyen pour apprendre la langue (pour contrôler la compréhension et expliquer mots ou structures difficiles)	Une fine en soi, puisque son but est de transmettre un message a des lecteurs qui ne pourraient sinon pas le comprendre
Situation de la communication	On traduit “pour le professeur”. Il est donc possible de traduire du texte fabriqué, “neutralisé”, sans contexte.	On traduit “pour le professeur”. Il est donc possible de traduire du texte fabriqué, “neutralisé”, sans contexte. On ne peut traduire que lorsque l’on connait tous les paramètres de la situation de communication: ou le texte doit-il paraître? Pour quel type de lecteurs?

(Cont.)

	Traduction scolaire	Traduction professionnelle
<b>Nature du textetraduit</b>	Il peut arriver que l'on traduise sans tout comprendre puisque le but de l'exercice est en partie de vérifier la compréhension	On ne peut traduire que si l'on comprend parfaitement le texte.
<b>Sens de traduction</b>	Version ou "thème"	Ne se fait que dans le sens langue 2 langue 1

Delisle (1998: 31-33) también presenta un cuadro que trata de resumir las similitudes y las diferencias entre la traducción didáctica y la traducción profesional:

Tabla 6. Modelo de traducción profesional/traducción escolar (Delisle 1998)

Similitudes	Différences	
	Traduction didactique	Traduction professionnelle
On apprend à dissocier les langues, à éviter les interférences.	Finalité de l'enseignement : acquisition de <i>connaissances linguistiques</i> (maîtrise d'une langue seconde).	Finalité de l'enseignement : acquisition d'une qualification, c'est-à-dire formation et aptitudes d'un spécialiste.
On apprend à réparer les difficultés de traduction.	Cours de traduction donnés par des <i>professeurs de langue</i> .	Cours de traduction donnés soit par des professeurs de carrière, soit par des <i>traducteurs de métier</i> .
On apprend à mettre en œuvre des stratégies de traduction.	Aucune exigence concernant une <i>profession</i> en particulier.	Importance de préparer l' <i>intégration</i> à la profession de traducteur ou d'interprète.
L'apprentissage de la traduction est complété par l'acquisition de connaissances de la culture, de l'histoire, des institutions des langues acquises ou traduites.	Compétences à acquérir : <i>linguistique et périlinguistique civilisationnelle</i> .	Compétences à acquérir : manie- ment du langage et compétences <i>méthodologique, disciplinaire, technique</i> .
On apprend que la traduction ne s'exerce par dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles.	L'initiation à la traduction s'accompagne d'une initiation à l' <i>utilisation des dictionnaires usuels</i> : langue, traduction, anglicismes, argot, etc.	L'enseignement de la traduction professionnelle requiert une excellente connaissance des dictionnaires généraux et <i>spécialisés</i> , mais en plus une formation poussée en <i>recherche documentaire</i> .
On applique aux textes à traduire la méthode de réflexion logique et analytique.	Aucune <i>compétence technique</i> particulière n'est exigée des étudiants dans les cours de traduction, essentiellement axés sur l'acquisition des moyens d'expression.	Initiation à l'utilisation des <i>aides à la traduction</i> : banques de terminologie, documents sur disques compacts, etc.
On développe la souplesse dans la maniement du langage.	L'enseignement de la traduction didactique ne porte pas principalement sur des <i>langues spécialisées</i> .	Grande importance accordée aux <i>langues spécialisées</i> dans les cours de traduction technique, économique, juridique, informatique, médicale, etc.

(Cont.)

Similitudes	Différences	
	Traduction didactique	Traduction professionnelle
On traduit parfois des textes bien contextualisés et on traduit parfois, en exercice, des phrases réelles mais hors de contexte.	Aucun cours de <i>terminologie</i> ne figure dans les programmes de langue.	Les programmes de formation de traduction comportent généralement un cours de <i>terminologie</i> et un cours de <i>recherche documentaire</i> .
On cherche à reproduire l'articulation d'une pensée dans un discours lorsqu'on traduit de textes entiers.	Choix de textes variés, généralement <i>littéraires</i> , a fin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction.	Choix de textes variés, généralement <i>pragmatiques</i> , afin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction et le genre de textes traduits en <i>situation réelle vde travail</i> .
Elles partagent un métalangage commun.	Stage d'immersion à <i>l'étranger</i> pour parfaire la connaissance de la langue seconde.	<i>Stage en milieu de travail</i> afin de parfaire la formation pratique et de faciliter l'intégration au marché du travail a la fin des études.
	Acquisition d'un métalangage utile pour l'analyse de phénomènes de traduction.	Acquisition d'un métalangage utile pour apprendre à traduire de façon professionnelle ET en vue d'utiliser plus tar ce métalangage dans l'exercice du métier.
	La traduction didactique est essentiellement un <i>moyen</i> pour apprendre une langue, contrôler la compréhension.	La traduction professionnelle est <i>unfin</i> en soi. C'est un acte de communication qui exige parfois la modification du TD pour satisfaire des contraintes autres que linguistiques.
	On peut traduire sans tour comprendre, car le but des exercices de traduction est en partie de <i>vérifier la compréhension</i> .	On ne traduit pas pour comprendre, mais pour faire comprendre. Il faut donc avoir une <i>compréhension la plus parfaite possible du TD</i> .
	L'étudiant traduit <i>pour le professeur</i> , à la fois <i>correcteur, destinataire</i> et <i>juge</i> de la performance des étudiants.	L'étudiant traduit pour un <i>public</i> ou un <i>destinataire</i> autre que le professeur, qui juge néanmoins de la qualité des traductions en fonction des paramètres de la situation de communication, de la nature des textes, de leur fonction, etc.

En general pensamos que el problema de la naturaleza de la TP estriba en la comparación entre la TP y la traducción profesional en detrimento de la primera como vemos a través del cuadro de Grellet (1991) y de Delisle (1998): la traducción profesional se presenta como una actividad comunicativa, mientras que la TP no lo es. Se trata de una etiqueta dogmática que se ha atribuido a una y otra práctica, y que no vamos a poder disolver fácilmente. Por eso, en el marco de nuestro trabajo, no es lícito criticar

la traducción como medio, a favor de la traducción como fin. Ambas tienen cabida en diferentes áreas y con distintos propósitos:

(La TP) se pratique dans le cadre de la classe de langues (sauf cas particulier des examens au concours), et le récepteur est la classe, soit le professeur dans les deux cas, un public restreint et familier. La traduction n'est alors plus une fin mais un moyen, dans la mesure où ce qui importe, c'est n'est pas le message, le sens que le texte véhicule, mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit: acquisition de la langue, perfectionnement ; contrôle de la compréhension de la solidité des acquis, de la fixation des structures... (Lavault 1985: 17-18)

### *3.1. Papel de la traducción pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje*

Los métodos de enseñanza imperantes en las diferentes épocas han determinado el uso o la desaparición de la traducción en el aula de L2. En general podemos decir que la traducción pedagógica ha sido uno de los elementos que se ha implementado en el aula de manera más extendida, libre y en muchos casos incoherente. Su inclusión no ha respondido siempre a una reevaluación y a una nueva visión de esta actividad. Le debe mucho a los estudios de traducción, puesto que han generado un enorme interés por las distintas disciplinas implicadas en ellos. De ahí que la traducción se haya convertido en los últimos años en una aplicación de moda en el aula de L2. No hay que engañarse, por lo tanto, con un falso progreso de la traducción pedagógica.

Si bien la concepción de la traducción como disciplina autónoma y la idea de considerarla como posible táctica dentro de los métodos de aprendizaje de una L2 la ha transformado en una práctica real en el aula de L2, se trata todavía de una realidad desordenada y caótica. La integración de la traducción en el aula de lenguas no ha seguido un paradigma teórico: se ha incluido en el currículo de manera confusa e intuitiva<sup>8</sup>. A esto se le une el hecho de que la didáctica de la traducción está muy por detrás de la investigación de la didáctica que se ha llevado a cabo en otras materias (Hurtado Albir 1999: 10).

Por otro lado, no existe ningún indicio que indique que la traducción pedagógica haya encontrado un espacio legítimo en la enseñanza de lenguas para que no sufra irregularidades previsibles. Queda pendiente, por lo tanto, que la traducción pedagógica se convierta en una pieza más que encaje perfectamente en el engranaje del currículo de L2. Al no ser este el caso, la implementación de la actividad de traducción puede resultar una práctica incorrecta e incluso dañina: el hecho de que los objetivos no estén claros pueden conducir a una desviación no controlada que anule o neutralice los beneficios de la traducción pedagógica.

La actitud ante la traducción en la enseñanza de L2 varía en función de las observaciones, los observadores, o los motivos de los que partamos.

Gamboa Belisario (2004: 2), por ejemplo, en su defensa de la TP, sugiere su implementación basándose en el modelo interpretativo de la ESIT<sup>9</sup> o teoría del sentido

(Seleskovitch y Lederer), el modelo sociológico y psicolingüístico de Kiraly, el modelo holístico y el modelo dinámico de adquisición de la lengua traductora del grupo PACTE o teorías, postulados y reflexiones de autores como Baker, Hatim y Mason, Octavio Paz, Reiss, Vermeer, Wilss, etc.

Han sido muchos los argumentos lanzados en torno a la traducción pedagógica. Algunos de los autores más importantes en este área los han clasificado en diferentes taxonomías que tienden a observar los argumentos positivos y contrarrestarlos con los argumentos negativos. Estas clasificaciones se limitan generalmente a una exposición a partir de la cual cuesta sacar unas conclusiones claras y un enfoque válido para futuros estudios o puestas en práctica de la TP, puesto que ninguna postura (a favor o en contra) destaca por encima de la otra.

Los distintos modelos taxonómicos indican que no hay absolutos acerca de la TP, como sucede con otro tipo de materias y componentes. Las propuestas que destacamos, por el valor investigador que encierran especialmente, demuestran que no hay límites precisos en este campo. Sus trabajos indican diferentes niveles de crítica, algunas de las bases de las que parten dichas críticas, los conceptos que tienen en cuenta, etc. No consideramos oportuno acogernos a ninguna clasificación en concreto, si bien estimamos que resultan muy útiles a la hora de hacer una revisión global para acogerse a los aspectos más sobresalientes.

Los trabajos taxonómicos del papel de la TP más relevantes y completos en la actualidad pertenecen a García-Medall (2001), Malmkjær (1998), Pegenaute (1996), Sánchez Iglesias (2009), Stoddart (2000), Zaro (1999) y Zabalbeascoa (1990). Los trabajos de Pegenaute (1996) y Malmkjær (1998) son fundamentales, puesto que son de las primeras clasificaciones sobre la (in)validez de la TP en el aula, y abren todo un campo conceptual importantísimo para sentar las bases de la TP. A continuación presentamos de manera concisa las clasificaciones más importantes de acuerdo con diversos parámetros:

Sánchez Iglesias (2009)

Según Sánchez Iglesias (2009: 8-36), las principales hipótesis en contra de la inclusión de la TP en la enseñanza de L2 son las siguientes:

- a) impide que docentes y aprendices aumenten los beneficios de trabajar con una lengua;
- b) desde un punto de vista estructuralista, la TP no tiene cabida puesto que:
  - impide a los estudiantes pensar en la LE. De hacerlo, dificulta la tarea (Malmkjær, Danchev, Newson);
  - dificulta la adquisición de hábitos en la L2 (Danchev);
  - induce al estudiante a pensar que existe una equivalencia exacta del significado entre elementos de las dos lenguas (Malmkjær, Danchev, Newson);
  - la lengua nativa interfiere en el proceso de producción de una L2 (Malmkjær, Danchev, Newson).



- c) no cuenta con un campo de investigación que se ocupe de ella. En este sentido, en los estudios de traducción impera la idea de que el uso de la traducción solo es apropiado para la formación de traductores (como vemos en Malmkjær (1998), Tricàs (1995: 19) *apud* Sánchez Iglesias 2009: 23);
- d) si se considera como una quinta destreza constituye una destreza aparte que nada tiene que ver con las destrezas lingüísticas tradicionales. Según esta postura, parece que esta habilidad debería de aprenderse y practicarse de manera separada para que no provoque interferencias con el resto de las habilidades (Danchev); como resultado de esto, se tilda a la TP de no guardar ninguna relación con las habilidades restantes;
- e) se la acusa de no ser un componente comunicativo:
  - impide o dificulta el uso comunicativo de la lengua (Newson);
  - impide o dificulta su uso como lengua contextualizada (Newson);
  - al no ser una interacción de carácter oral no supone una actividad comunicativa (García-Medall 2001);
  - impide o dificulta el énfasis en la fluidez de la lengua oral (Newson);
  - solo fomenta dos destrezas: leer y escribir (García-Medall 2001);
  - dirige la atención del estudiante hacia las propiedades formales de la lengua extranjera más que hacia la comunicación (Danchev).

García-Medall (2001)

García-Medall (2001: 1), por su parte, presenta una serie de argumentos a favor y otros en contra acerca de la inclusión de la traducción en el aula de lenguas. Según este autor (García-Medall 2001: 2), los argumentos desfavorables incluyen:

- a) la traducción es una actividad que solo implica dos destrezas, leer y escribir;
- b) la traducción no es una actividad comunicativa, porque carece de interacción oral;
- c) la traducción es inadecuada como ejercicio de clase, puesto que se debe pretender que los alumnos escriban textos por sí mismos;
- d) la traducción se ha practicado de forma no sistemática, eventual y no planificada;
- e) la traducción está asociada a textos literarios y científicos, que no se ajustan a las necesidades comunicativas del alumno (Viqueira 1992: 76).

No obstante, existen argumentos favorables como los siguientes (García-Medall 2001: 2-3):

- es imposible esquivar la interferencia de la L1 a la hora de expresarnos en otro idioma. Es más, tales interferencias demuestran que la conciencia lingüística sobre la L1 no puede ni debe eliminarse de un plumazo (Süss 1997);
- la traducción obedece a los imperativos de la comunicación;

- la traducción plantea nuevas experiencias al aprendiz para ampliar su competencia comunicativa en una L2 (Gibert 1989);
- la traducción es una actividad comunicativa por antonomasia, aplicable a muchas más situaciones de aprendizaje de las que nos imaginamos (Valero Garcés 1996);
- la traducción pedagógica es un medio para enseñar la LE, porque está a caballo entre la lingüística, la traductología y la didáctica de una L2 (De Arriba García 1996a y 1996b);
- la traducción directa en el aula de L2 tiene gran valor, puesto que exige al alumno una precisión, un uso adecuado de la gramática, así como conocimientos de fraseología y de estilo (Arbuckle 1990);
- la traducción es un punto de encuentro entre la enseñanza de LE, la lingüística descriptiva y la lingüística contrastiva, aparte de constituir una sólida herramienta de formación intelectual (Pegenaute 1996);
- la traducción ha de ser una actividad poscomunicativa (Titford 1985);
- tanto la traducción directa como la traducción inversa son útiles para aclarar significados (Rivers y Temperley 1978).

Las críticas a la aplicación de la traducción que recoge García-Medall tienen un énfasis especial en muchos casos en la lengua. Sin embargo, y si bien no podemos fundamentar su importancia únicamente en este elemento, entendemos por qué es tan relevante:

- a) la consecución de una tarea traductora requiere un conocimiento de la lengua (en diferentes grados al menos);
- b) exige la aplicación de conocimientos lingüísticos, culturales y sociológicos.

Es cierto que a través de la TP se demuestra que no siempre existe una reciprocidad entre el nivel de competencia del alumno y su actuación en traducción. Para muchos investigadores y profesores esta aplicabilidad no es válida, precisamente por el nivel de lengua del alumno. Sin embargo, a nuestro juicio, la TP es una parcela en la enseñanza de L2 defendible, tanto desde una óptica teórica como desde un ángulo pragmático.

La razón de ser de una aproximación intralingüística o interlingüística de la traducción obedece, según nuestra propuesta, a diferentes objetivos y evidentemente a un manejo diverso de la TP. Debemos de ser conscientes de que un enfoque interlingüístico de la TP no solamente acoge el plano lingüístico, sino que también da cabida al plano cultural. Por ello los alumnos y los profesores de una L2 pueden beneficiarse, en términos generales, a través de diferentes aspectos de la TP:

- a) el control del uso de la L1 o la L2;
- b) la familiarización con el mundo que enuncian tanto la L1 como la L2 y que incluyen los elementos de la LC1 y la LC2. Recordemos que esto no se hace con

- ánimo comparativo para establecer meramente similitudes o diferencias, sino como recurso constante a la mejora de la interlengua del alumno de L2;
- c) una práctica controlada desde y hacia la L2 que permita a ambas lenguas interactuar sin que vaya en detrimento de la interlengua o el nivel de competencia que se haya alcanzado en la L2 (en relación con la comprensión, la producción, pero especialmente en relación con la mediación).

Malmkjær (1998)

En su trabajo, de índole bastante compleja, Malmkjær (1998) ofrece diferentes perspectivas a partir de una recopilación de obras muy completa. Pretende entablar un debate sobre la utilización de la traducción de la manera más beneficiosa como parte de la metodología en la enseñanza de lenguas, y para ello menciona múltiples notas optimistas en general (Malmkjær 1998: 1):

- a) Duff (1989) asegura que el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas ha experimentado una gran transformación en los últimos años;
- b) el concepto de multifunción de Cook (1996) sugiere que las tareas que implican una competencia multilingüe tienen valor en la enseñanza de lenguas;
- c) Selinker (1992; 1996: 103) asegura que los equivalentes de traducción juegan un papel muy importante en la competencia de la interlengua, en el sentido de que la traducción supone una estrategia relevante para los aprendices, puesto que estos comparan sistemas lingüísticos.

En general, Malmkjær (1998: 8-9) hace acopio de un buen número de razones para el uso de la traducción en la clase de lenguas a través de la siguiente lista de aspectos positivos:

- la traducción no solo no es independiente, sino que es dependiente del resto de las habilidades, y las incluye;
- de acuerdo con el argumento anterior, no podemos decir que sea una habilidad completamente diferente;
- puesto que es una herramienta útil, no podemos afirmar que el tiempo invertido en ella sea inútil, si bien la enseñanza a través de la traducción puede llevar más tiempo que si se hace a través de otros medios;
- no es artificial; lo más importante es el requisito de minimizar las interferencias negativas y maximizar las interferencias positivas. Si la tarea de traducción se sitúa en un lugar adecuado, proporciona una actividad con un enfoque tan natural como el resto de actividades en el aula;
- el uso de dos lenguas hace ver a los estudiantes que la correspondencia entre expresiones de las dos lenguas no corresponden necesariamente a una equivalencia total;

- de acuerdo con el argumento anterior, las situaciones de traducción hacen que el alumno piense en las dos lenguas;
- a pesar de que se producen interferencias, la práctica de la traducción implica un control y una atención a las mismas. Se trata de dos elementos muy importantes en la habilidad de traducir;
- dado que no se puede llevar a cabo una buena traducción a no ser que se empleen a fondo todas las habilidades tradicionales, un test de traducción medirá, consecuentemente, la habilidad de aplicación de dichas habilidades.

No obstante, Malmkjær (1998: 5-6) también presenta un número de objeciones en contra del uso de la traducción en el aula:

- la traducción es independiente del resto de las habilidades que definen la competencia de la lengua;
- la traducción es radicalmente diferente del resto de las habilidades;
- ocupa un tiempo que podía dedicarse a la enseñanza del resto de las habilidades;
- no es natural;
- equivoca a los estudiantes al hacerles pensar que las expresiones en dos lenguas tiene una correspondencia 1:1;
- evita que los estudiantes piensen en la lengua extranjera;
- produce interferencias;
- no es una manera apropiada de evaluar las habilidades de la lengua;
- solo es adecuada para la formación de traductores.

Pegenaute (1996)

En su modelo de clasificación, Pegenaute (1996) habla de una clara integración de la TP en el currículo de LE, si bien también hace alusión a los fundamentos en contra de la TP, que de acuerdo con el autor (1996: 121-123) son:

- a) argumentos de índole lingüística que ven la traducción como una manera de fomentar interferencias entre la L1 y la L2;
- b) se da más importancia a la forma que al contenido o al mensaje en sí. Por ello no contribuye a la mejora de la capacidad comunicativa del alumno;
- c) hace creer al alumno que existe una correspondencia unívoca entre las dos lenguas, por lo que se minimiza el proceso de interpretación;
- d) no satisface las necesidades reales de comunicación (es artificial, el profesor y el resto de los alumnos ya conocen el mensaje, por ejemplo);
- e) en un plano más práctico, requiere la dedicación de bastante tiempo, se ve como un ejercicio individualista que se puede hacer con la ayuda de un diccionario, etc.;
- f) dificulta la adquisición de la fluidez y el uso creativo de la lengua.

No obstante, matiza su argumento y admite que tiene una vertiente positiva, puesto que:

- la TP facilita y acelera la decodificación y elementos lingüísticos complejos;
- la TP facilita asimismo un control rápido y eficaz de la comprensión que ayuda a combatir la transferencia de la L1.

De acuerdo con esto, Pegenaute (1996: 121-123) destaca varios argumentos a favor a través de los cuales logra ofrecer una visión razonablemente equilibrada:

- como ejercicio de reescritura de un texto comprendido entre dos extremos, la traducción es una práctica contrastiva valiosa a la hora de comprender mejor el funcionamiento de las dos lenguas;
- contribuye a un aprendizaje consciente a través del cual el alumno puede controlar mejor las transferencias entre la L1 y la L2;
- se distingue del proceso de traducción explicativa e interiorizada;
- obliga al alumno a utilizar estructuras que de otra manera evitaría.

Stoddart (2000)

Por último nos referimos al trabajo de Stoddart (2000), que se centra en las desventajas del uso de la traducción en el aula de L2 basándose en las siguientes premisas:

- a) solamente se centra en dos habilidades: comprensión y reexpresión;
- b) es un proceso no natural (los dos sistemas sociolingüísticos no son lo suficientemente similares como para representar la misma realidad);
- c) normalmente la traducción se centra en el producto, sin opción a discutir el proceso;
- d) pone un gran énfasis en la precisión;
- e) la efectividad de la traducción se enfoca en su cercanía con el TO o el TM. El profesor ha de ser menos dogmático;
- f) el profesor ha de tener una competencia alta en la L1 de los alumnos, y el aula solo puede tener sentido cuando se trata de clases monolingües;
- g) muchos textos de los que se utilizan no están contextualizados y apenas se presta atención a su graduación en la práctica de la TP;
- h) la traducción solamente puede utilizarse en situaciones muy particulares; para traducir bien, los estudiantes tienen que tener un conocimiento profundo de la LM y la LCM;
- i) existe el riesgo de que los estudiantes que confíen demasiado en la traducción no sepan desarrollar mecanismos de adquisición que no sean a través de la traducción.

Las ventajas del uso de la TP, por otra parte y de acuerdo con Stoddart (2000), se reflejan en las siguientes afirmaciones:

- es ideal para el estudio del sistema de la lengua;
- hace que los estudiantes no disocien la forma del significado;
- se utiliza material auténtico;
- el conocimiento de los estudiantes aumenta gracias a la exposición auténtica de la LCE;
- se puede utilizar en todos los niveles, desde el nivel principiante;
- es un enfoque humanístico ya que todos los estudiantes siguen el desarrollo de la actividad;
- muestra a los estudiantes las similitudes y las diferencias entre los dos sistemas; además hace que los estudiantes tomen más riesgos en la L2 para llevar a cabo la comunicación;
- incita a que los estudiantes presten atención a los errores;
- es una práctica excelente de las subhabilidades en la lectura y en la escritura: la traducción pedagógica directa (TPD) ha de tener un impacto positivo en las subhabilidades relacionadas con la lectura: identificación del estilo, del registro, de la propiedad, de la deducción del significado, de la familiarización con la cohesión y de la coherencia, etc.;
- la TPI (traducción pedagógica inversa) ha de tener un impacto fundamental en las subhabilidades de escritura: elección del registro, del estilo, de la ortografía, de la cohesión, de la coherencia, de la secuencia de ideas, etc.;
- ayuda a los estudiantes a escribir de manera más sofisticada;
- aprenden que la traducción palabra por palabra no es siempre correcta;
- aprenden que a veces no hay equivalencia entre la L1 y la LE.

Como vemos a través de los diferentes modelos taxonómicos, unos no difieren tanto de otros. Las críticas generales a la TP se centran en torno a los siguientes enunciados:

- no es un acto comunicativo;
- es un método antinatural;
- no es una actividad provechosa para realizar en la clase: requiere mucha precisión y una competencia que los alumnos no han adquirido;
- es aburrida y poco estimulante;
- se utilizan textos no apropiados y descontextualizados;
- da una falsa idea sobre la equivalencia;
- supone una vuelta al método gramática-traducción puesto que adquiere más importancia la forma que el contenido;
- no tiene nada que ver con la manera en que aprendemos la lengua materna y es asistemática;
- es un ejercicio dañino y perjudicial porque impide a los alumnos pensar en la lengua extranjera;
- crea interferencias y dependencia respecto de la primera lengua;

- se trata de una destreza independiente del resto;
- no es la finalidad de la enseñanza de idiomas y se fija en el proceso en detrimento del producto;
- no hay un campo de investigación dedicada a ella.

Existen otras desaprobaciones cuyo carácter es de naturaleza muy diferente. En este sentido, Kiraly (2000a: 54) hace una fuerte crítica de la enseñanza de la traducción ya que, según el autor, no hay ningún modelo de enseñanza constructivista en los estudios de traducción. Kiraly, artífice de un trabajo muy valioso en esta área, propone el aprendizaje sociocognitivo en traducción. Su propuesta puede ser muy valiosa de aplicarse al área de la TP como teoría de andamiaje que incite a los alumnos a tomar un papel activo en su propio aprendizaje y a llevarlos hacia una autonomía que los provea de una independencia cada vez mayor. Cada aprendiz, por lo tanto, crearía y a construiría el significado o el conocimiento del mundo a través de procesos internos y autorregulados derivados de las experiencias con el entorno social. No obstante, ha de existir una perspectiva colaborativa que brinde interacción en este modelo de aprendizaje cognitivo. En este sentido, el aula de traducción puede convertirse en un centro complejo y multifacético en el que tiene lugar una comunicación real y multidireccional y donde los estudiantes desarrollen una competencia de traducción en grupos sociales, interactivos y cohesivos, en lugar de permanecer como individuos aislados. Asumirían, de este modo, su propia responsabilidad en el aprendizaje.

La inclusión positiva de la TP en el aula, por otro lado, se apoya en los siguientes razonamientos:

- la comunicación interlingüística sí es un acto comunicativo, y lo que es más, es un medio de comunicación insustituible;
- es una herramienta útil en el aula;
- desarrolla en el alumno una conciencia de interlengua y constituye una actividad contrastiva beneficiosa;
- asocia forma y significado;
- exige precisión y ofrece nuevas experiencias;
- utiliza material auténtico y es una práctica de las subhabilidades;
- la traducción ayuda a una mejor comprensión de la naturaleza de la lengua nativa y la cultura propia de cada uno;
- supone un ejercicio de consciencia del estudiante, puesto que a la hora de su aprendizaje dentro del proceso de traducción puede implicar aspectos beneficiosos pedagógicamente;
- constituye un medio y un enfoque más en la didáctica de lenguas extranjeras;
- su análisis general proporciona aspectos positivos.

Aparte de estas clasificaciones, son muchos los autores que se refieren a la (in)utilidad de la TP de manera más general y sin obedecer necesariamente a dife-

rentes criterios de clasificación. Estimamos oportuno mencionar aquí a los autores más relevantes que apoyan la inserción de la TP en los programas de lengua para un conocimiento más profundo de la situación y las expectativas que podemos formarnos: Atkinson (1993)<sup>10</sup>; Baccouche (2003)<sup>11</sup>; Ballard (2005)<sup>12</sup>; Bonyadi (2003)<sup>13</sup>; Cantón Rodríguez (2001)<sup>14</sup>; Cook (2010); Gierden Vega (2002-03)<sup>15</sup>; House (1986)<sup>16</sup>; Leonardi (2010); Mason (1987)<sup>17</sup>; Schäffner (1998)<sup>18</sup>; Tuck (1998)<sup>19</sup>; Turnbull (2001)<sup>20</sup>; Turnbull y Arnett (2002)<sup>21</sup>.

La traducción inversa supone un mundo aparte y no siempre integrado en el desarrollo que ha experimentado la traducción pedagógica. La crítica al uso de la traducción en la enseñanza de lenguas encuentra más reprobación en el caso de la traducción inversa (Carreres 2006: 1-2)<sup>22</sup>. El trabajo de Campbell (1998) supuso toda una revolución en este campo, puesto que desafió las leyes existentes hasta el momento, para apostar por la práctica de la traducción inversa. Campbell lo hizo en el ámbito de los estudios de traducción, si bien nosotros pretendemos restringirnos al ámbito de la TP<sup>23</sup>. De hecho, los problemas que señala Campbell, vistos desde el ángulo de la TP, pueden convertirse en aspectos positivos.

Hay otros autores como Newson (1998) y Arbuckle (1990) que defienden el uso de la traducción inversa en la enseñanza de L2: el primero lo hace como modalidad de evaluación (aunque puntualiza que para sacar lo mejor de una práctica poco útil) y el segundo defiende el valor pedagógico de la traducción inversa en tanto que herramienta que requiere que el aprendiz sea preciso, que utilice adecuadamente la gramática, las expresiones idiomáticas, el estilo, etc.

Lo fundamental, como sugiere Sánchez Iglesias (2009: 36), es que a través de la TP el traductor se convierta en un garante de la comunicación en tanto que la traducción es un acto semiótico<sup>24</sup>. Este, por lo tanto, debería constituir el punto de partida fundamental para definir el papel de la TP e implementar la actividad adecuadamente.

En nuestra opinión, las posibilidades de aplicación de la traducción aumentan si nos acogemos a la hipótesis de Delisle (1998), casi silogística, acerca de la posibilidad de la enseñanza de la traducción es aplicable también a la TP: se puede aprender a enseñar; se puede enseñar a traducir; se puede aprender a enseñar a traducir.

Tampoco hemos de olvidar la inclusión de esta habilidad en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que aunque de soslayo, sí menciona la traducción como una habilidad de mediación comunicativa<sup>25</sup>.

Es absolutamente necesario estudiar con atención los niveles de aplicación de esta destreza y las actividades que ayudarán a que el alumno desarrolle esta habilidad. Son muchos los autores que resaltan la utilidad de la TP particularmente en un marco de actividades postcomunicativas como una manera de consolidar actividades estructurales y funcionales de la lengua (Fernández López 2004c: 421-422; Lavault 1998: 84; Pisarka 1988: 95; Sánchez Iglesias 2009: 39)<sup>26</sup>. No obstante, hay otros autores que justifican la presencia de la TP en los estadios iniciales del aprendizaje de una L2<sup>27</sup> o quien apuesta por la aplicación de la TP “en todas las fases y sin exclusión de niveles” (Gierden Vega 2002-2003: 92-93).



Existen otros problemas fundamentales (que no abordaremos aquí pero que merecen ser mencionados) como la existencia de aulas de L2 multiculturales en la que la lengua de los alumnos es diferente. Esto puede llevarnos a asumir una falta de rentabilidad a la hora de utilizar la traducción en términos de enseñanza y adquisición de la lengua.

#### 4. Conclusión

La definición de la naturaleza de la traducción y el desarrollo experimentado en la didáctica de la misma han sido determinantes en propiciar el redescubrimiento y difusión de la traducción en el aula de lenguas.

Por otro lado, la competencia comunicativa, otro de los conceptos clave en la traducción pedagógica, supuso un giro en la metodología de enseñanza de lenguas y llevó al descubrimiento del lado más pragmático del aprendizaje (el uso de la lengua materna y las lenguas no maternas fue el aspecto protagonista que, si bien siempre había permanecido de manera soslayada, quizá por su carácter natural e implícito, habían olvidado las teorías y metodologías preocupadas de crear e imponer sistemas de enseñanza de lenguas extranjeras medianamente científicos). Con la enunciación de la competencia comunicativa, el aspecto comunicativo pasó a ser ineludiblemente el elemento estrella en las distintas vertientes en las que fue aplicado en un clima de cambios y de avances constantes. La competencia comunicativa unió de manera inevitable y para siempre pragmatismo y teoría, lo que propició que la didáctica de la lengua experimentase un gran cambio.

La aparición y el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de L2, mucho más laxo y definitivamente más centrado en la pedagogía, supo hacer un revisionismo no preventivo de todas las materias relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, así como listas de recursos utilizados y el uso que se hacía de ellos. El reconocimiento de la traducción, que estaba extendiendo sus campos de interés al tiempo que empezaba a asentarse como una disciplina independiente, fue un factor clave. Esto desembocó en corrientes de investigación que se interesaron por un ámbito interdisciplinar que surgiría del encuentro entre la didáctica de L2 y la traducción. El uso de la traducción en el aula queda patente con la concepción multidimensional o multidisciplinar que postulan los nuevos enfoques y prácticas de enseñanza.

La traducción pedagógica, por tanto, deja atrás concepciones tradicionales de la lingüística contrastiva estructural, los aspectos puramente formales de la lengua, el intento de simular un proceso de traducción profesional, la traducción como objetivo de evaluación, etc.

A pesar de que la traducción profesional y la traducción en el aula de lenguas extranjeras contienen objetivos diferentes, el concepto de traducción pedagógica consigue salvar las distancias a favor de sus intereses armonizando el progreso experimentado en cada disciplina. Gracias a ello la traducción pedagógica es considerada en el enfoque comunicativo como una herramienta más para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua.

El acto de traducción es un acto de habla especial en el que tanto el proceso como el producto entran dentro de la categoría de uso de la lengua excepcional. El traductor, por lo tanto, tiene un triple papel en tanto que recipiente-intérprete-codificador. Esto le convierte en un participante multifacético dentro de un acto lingüístico excepcionalmente complejo (Coffin 1982: 103). Ya no se tiene en cuenta el desarrollo de la competencia lingüística como objetivo último del aprendizaje. Con la integración de los conceptos comunicación y comunicativo han emergido otra serie de competencias necesarias ligadas a estos últimos para que el alumno sea competente en el uso de la L2 y por la importancia del currículo en la enseñanza de L2.

La traducción pedagógica, por lo tanto, no se reduce a una etiqueta, sino que constituye una práctica para el alumno de lenguas extranjeras cada vez más reconocida. La traducción y la enseñanza de una L2 se mueven en la misma dirección: la de dar un uso comunicativo a la lengua.

Las últimas tendencias analíticas sobre el resultado de la aplicación de la traducción pedagógica en el aula de L2 pasan por ser más sistemáticas que las anteriores, y con una versión tanto de los aspectos positivos como de los negativos. La orientación claramente comunicativa, la linealidad pedagógica, objetivos claros y un control de los materiales, el entorno de enseñanza y el de aprendizaje son cambios que avalan el progreso de esta área en el aula de lenguas.

## Bibliografía

- Arbuckle, Françoise (1990). Translation into the Second Language in Language Teaching and for Professional Purposes. En Gunilla M. Anderman y Margaret A. Rogers (eds.) *Translation in Teaching and Teaching Translation*. Guildford: University of Surrey, 23-32.
- Atkinson, David (1993). *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman.
- Baccouche, Moufida Ghariani (2003). Expressions idiomatiques, traduction et enseignement. En Salah Mejri, Taïeb Baccouche, André Class y Gaston Gross (dirs.) *Traduire la langue. Traduire la culture*. Paris : Sud Éditions, 95-105.
- Ballard, Michel (2005). Téléologie de la traduction universitaire. *Meta*, 50 (1), 48-59.
- Bonyadi, Alireza (2003). Translation: Back From Siberia. *Translator Education*, 7 (3). [enlínea] <<http://translationjournal.net/journal/25edu.htm>> [Consulta: octubre 2012]
- Canale, Michael y Merrill Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Campbell, Stuart (1998). *Translation into the Second Language*. London: Longman.
- Cantón Rodríguez, María Loreto (2001). La traducción pedagógica en la enseñanza de la lengua extranjera con fines específicos. En Nobel-Augusto Perdu Honeyman y Javier Villoria Prieto (eds.) *La traducción: puente interdisciplinar*. Almería: Universidad de Almería, 179-192.

- Carreres, Ángeles (2006). StrangeBedfellows: Translation and LanguageTeaching. The Teaching of Tranlstion into L2 in Modern Language Degrees: Uses and Limitations. En *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. La Habana [en línea] <<http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>>[Consulta: octubre 2012]
- Catford, JohnCunnison (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cenoz Iragui, Jasone (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 449-465.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts:MIT Press.
- Coffin, Edna Amir (1982). Translation: An exceptional Form of Language Use. En Lorraine K. Obler y LiseMenn (eds.) *Exceptional Language and Linguistics*. New York: Academic Press, 103-112.
- Colina, Sonia (2002). Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. *The Translator*, 8, 1-24.
- De Arriba García, Clara (1996a). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269-283.
- (1996b). Uso de la traducción en clase de lenguas extranjeras: la traducción pedagógica. En *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció*. Barcelona: UAB.
- Cook, Guy (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Delisle, Jean (1998). Définition, redaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En Isabel García Izquierdo y Joan Verdegel (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Publicación de la Universitat Jaume I, 13-43.
- (1984). La pédagogie de la traduction. En *Actas IV Sesiones para docentes e investigadores de Francés lengua extranjera*. Caracas, 114-125.
- Fernández López, Ma del Carmen (2004). Las estrategias de aprendizaje. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dir.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 411-433.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in linguistics*.Oxford: OxfordUniversityPress.
- Gamboa Belisario, Leylanis (2004). La traducción en la didáctica de lenguas extranjeras. En *La traducción como destreza de mediación: hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia. [en línea] <[http://www.educacion.es/redele/biblioteca/gamboa/indice\\_introduccion.pdf](http://www.educacion.es/redele/biblioteca/gamboa/indice_introduccion.pdf)> [Consulta: octubre 2012]
- García-Medall, Joaquín (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus*, 3, 113-140.
- García Izquierdo, Isabel (2000). *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Gibert, Teresa (1989). Las prácticas de la traducción y el proceso de adquisición de la L1. En *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Adquisiciones de Lenguas: Teorías y aplicaciones*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 271-275.
- Grellet, Françoise (1991). Vers une pédagogie communicative de la traduction. En *The British Council the Role of Translation in Foreign Language Teaching*. Paris: Didier Érudition, 85-89.
- Gieden Vega, Carmen (2002). La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. En *Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 90-100.
- [en línea] <<http://www.encuentrojournal.org/textos/13.9.pdf>>[Consulta: octubre 2012]
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2004). La subcompetencia pragmática. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 533-551.
- Hatim, Basil e Ian Mason (1995). *Teoría de traducción. Una aproximación al discurso*. Londres: Ariel.
- Hernández Sacristán, Carlos (1999). *Culturas y acción comunicativa*. Barcelona: Octaedro.
- Holmes, James S. (1987). The name and Nature of Translation Studies. En Gideon Toury (ed.) *Integrating the Cultural Dimension into Translation studies: An Introduction*. New Delhi: Bahri Publications, 10-25.
- House, Juliane (1986). Acquiring Translational Competence in Interaction. En Juliane House y Shoshana Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Narr, 179-191.
- Hurtado Albir, Amparo (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa
- (1998). La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable*, 1, 42-45.
- (1994). Perspectivas de los estudios sobre la traducción. En Amparo Hurtado Albir (ed.) *Estudis sobre la Traducció*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Hymes, Dell (1972). On Communicative Competence. En John B. Pride y Janet Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Kiraly, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- (2000b). Translation into a Non-Mother Tongue: From Collaboration to Competence. *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training*, 8, 117-123.
- (1995). *Pathways to translation*. Kent: Kent State University Press.
- (1990). A Role for Communicative Competence and the Acquisition-Learning Distinction in Translator Training. En Van Patten, Bill y Lee, James F. (eds.) *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*. MultilingualMatters: Clevedon, 207-215.
- Lavault, Elisabeth (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris : Didier Érudition.
- (1991). Traduire en classe. Pourquoi et pour qui?. En The British Council *The Role of Translation in Foreign language teaching*. Paris: Didier Érudition, 49-57.

- Leonadi, Vanessa (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*. Oxford : Peter Lang.
- Malmkjær, Kirsten (1998). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 1-11.
- Mason, Ian (1987). A text-linguistic Approach to Translation Assessment. En Hugh Keith e Ian Mason (eds.) *Translation in the Modern Languages Degree*. Edimburgh: CILT, 79-87.
- Melero Abadía, Pilar (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 689-711.
- Newmark, Peter (1981). *Approaches to Translation*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Newson, Dennis (1998). Translation and Foreign Language Learning. En Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies*. Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers.
- Pegenaute, Luis (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos* 14 (27-28): 107-125. [en línea] <<http://www.revistacontextos.es/1996/05.-Luis.Pegenaute.pdf>>[Consulta: octubre 2012]
- Pisarka, Alicja (1988). Translation Didactics and Foreign Language Teaching. *Glottodidactica*, 19, 95-106.
- Pym, Anthony (1992). Translation Error Analysis and the Interface with the Language Teaching. En Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, 279-288. [en línea] <[http://www.tinet.cat/~apym/on-line/training/1992\\_error.pdf](http://www.tinet.cat/~apym/on-line/training/1992_error.pdf)>[Consulta: octubre 2012]
- Pokorn, Nike Kocijančič (2000). Translation into a Non-Mother Tongue in Translation Theory: Deconstruction of the Traditional. En Andrew Chesterman, Natividad Gallardo e Yves Gambier (eds.) *Translation in Context*. Amsterdam: John Benjamins, 61-72.
- RiedermannHall, Karin (1996). Cognition and Translation Didactics. *Meta* 41 (1), 114-117.
- Sánchez Iglesias, Jorge J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, 10 [en línea] <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/JJSanchezIglesias/Memoria.pdf>> [Consulta: octubre 2012]
- Saussure, Ferdinand de (1967). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Schäffner, Christina (1998). Qualification for Professional Translators. En Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 117-133.
- Seleskovitch, Danica y Lederer, Marianne (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.
- Snell-Hornby, Mary (1999). *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora*. Salamanca: Ediciones Almar.

- Stibbard, Richard (1998). The Principled Use in Oral Translation in Foreign Language Teaching. En Kirsten Malmkjær (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 69-76.
- Stoddart, Jonathan (2000). Teaching through Translation. *The British Council*, 6-13. [en línea] <<http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-2000apr-teaching-through-translation.pdf>> [Consulta: octubre 2012]
- Taylor, D. S. (1988). The Meaning and Use for the Term Competence in Linguistics and Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 9: 148-168.
- Tuck, Robert (1998). Translation – Still a Taboo?. En *The British Council*, 22-26. [en línea] <<http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-1998apr-translation-still-taboo.pdf>> [Consulta: octubre 2012]
- Turnbull, Miles (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... *The Canadian Modern Language Review*, 57 (4), 531-540.
- y Katy Arnett (2002). Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- Villanueva, M<sup>a</sup> Luisa e Ignasi Navarro (eds.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- VV.AA. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [en línea] <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> [Consulta: octubre 2012]
- Widdowson, H.G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (ed.) *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 83-90.
- Zabalbeascoa, Patrick (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2, 75-86. [en línea] <<http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516>> [Consulta: octubre 2012]
- Zaro, Juan Jesús (1999). La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje. En M.S. Ramiro Salaberri (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería – Servicio de Publicaciones, 531-555. [en línea] <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeo0ii/actas99-00/traduccion.htm>> [Consulta: octubre 2012]

---

<sup>1</sup>La competencia comunicativa de Hymes (1972) presenta cuatro dimensiones: (a) el grado en el que algo resulta formalmente factible (gramaticalidad), (b) el grado en que algo resulta factible, (c) el grado en que algo resulta apropiado, (d) el grado en que algo se da en la realidad.

<sup>2</sup>Un proceso comunicativo ideal exigiría la implicación de sujetos emisores y receptores que compartieran un mismo código y un marco de referencia. El proceso asimismo entrañaría la transmisión de un contenido (información) y que pasaría de la mente del emisor a la del receptor.

<sup>3</sup>La enseñanza de la traducción por ejemplo en España, como señala Argüeso (2005: 224), no llegó a las universidades como licenciatura hasta 1992. Antes, existía como diplomatura a través de las Escuelas Universitarias

de Traductores e Intérpretes (EUTIS), como la que dependía de la Universidad Autónoma de Barcelona y que se abrió en 1972. Esto significa que hasta hace relativamente poco los estudios de traducción eran muy escasos en nuestro país. Debemos plantearnos estos antecedentes junto con un área de estudios emergente y un profesorado que llegaba de diferentes áreas de conocimiento para cubrir distintas materias que componían los estudios de traducción. Sin embargo, la didáctica en esta área parece no haberse desarrollado al mismo ritmo, y hoy en día todavía se debate su contenido. Incluso en artículos recientes como el de Durieux (2005) se pone en tela de juicio el hecho de que la traducción sea una habilidad enseñable, lo cual nos lleva a retomar la clásica pregunta acerca de la naturaleza de la traducción: ¿es ciencia o es arte? Y, a partir de esta reflexión, ¿se puede enseñar a traducir o no? En definitiva, el problema radica no solamente en la pedagogía de los diferentes tipos de traducción e interpretación *per se* sino también al resto de materias relacionadas con la traducción e integradas en el currículo de grados de traducción e interpretación. La enseñanza de la traducción para futuros traductores ha sido asistemática por dos razones: (a) por la falta de metodología; (b) por la falta de sistema (derivada de la primera).

<sup>4</sup>Ver: Hurtado Albir (1995: 55-56).

<sup>5</sup>Baker (2010: 441) hace un útil repaso de la evolución de la traducción a partir de diferentes manuales. La visión de la traducción comienza más como una actividad orientada a la lengua como demuestra Mounin (1963). La evolución de la misma pasa por enfocar la traducción desde la lingüística general con Catford (1965), la gramática generativo-transformacional con Nida y Taber (1969), la influencia de la lingüística contrastiva con Lado (1957), James (1980), Fisiak (1981) y Vinay y Darbelnet (1958). Adquiere un nivel más práctico con Newmark (1980, 1988) para pasar más tarde a un enfoque que despertó el interés pedagógico de la teoría de la traducción con Basket McGuire (1980). Después se publicaron libros a un nivel más pedagógico con obras como la de Snell-Hornby (1988), Baker (1992), Herve y Higgins (1992) y Robinson (1997). Entre los trabajos más actuales en esta línea cabe resaltar el de Munday (2001) que incluye enfoques lingüísticos y aquellos relacionados con teoría funcionalistas. Una alternativa a los trabajos puramente teóricos es el manual de Sonia Colina (2003) y, en un plano diferente, también el de Hurtado Albir (1999) y el de Brehm (2004). Dichos manuales están dedicados tanto a la formación de profesores como a la formación de futuros alumnos. En realidad se trata de manuales muy diferentes aunque con el objetivo común de desarrollar la parte pedagógica de los estudios de traducción. Todos cubren modelos integradores relevantes de la teoría de la traducción así como métodos de enseñanza aplicables. De esta manera intentan consolidar unas bases realmente necesarias para proveer unos cimientos pragmático-teóricos imprescindibles en el aula de traducción. Existe otra serie de trabajos que pertenece a los estudios de traducción y que está orientada a la práctica, y otros libros que conforman un puente entre los estudios de traducción y la enseñanza de L2 Hurtado Albir (1999), por su parte, destaca dos manuales dedicados a la traducción en el aula de lenguas: el que presenta Duff y el publicado por Grellet.

<sup>6</sup>Ver también Cantón Rodríguez (2001: 182).

<sup>7</sup>Podríamos traducirlo por: "T ELE" (traducción en la enseñanza de una lengua extranjera).

<sup>8</sup>Universidades y escuelas politécnicas dedicadas a la enseñanza de L2 han hecho una puesta en práctica *masiva* de la traducción como una de las asignaturas fundamentales en las últimas dos décadas. Debido probablemente al florecimiento de los estudios de traducción por todo el mundo, muchas instituciones han decidido implementarla en las licenciaturas de L2. Otros parecen haber optado por ella como asignatura atractiva para estudios de postgrado y másteres, o simplemente como posible salida laboral.

<sup>9</sup>ESIT: École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (Escuela Superior de Intérpretes y de Traductores).

<sup>10</sup>Atkinson (1993) dedica un apartado a las actividades de traducción en su trabajo sobre las clases monolingües. De acuerdo con el autor (1993: 53-55) hay una serie de beneficios: (a) insta al aprendiz a pensar detenidamente en el significado y no solo en la manipulación de la forma, tal y como sucede en los ejercicios de gramática mecánicos; (b) lleva a los estudiantes a comparar las lenguas para que sean más conscientes de



las diferencias entre ellas y dejen de cometer los típicos errores de su grupo de L1. Los profesores pueden elegir textos que hagan que los estudiantes se centren en áreas de especial dificultad; (c) puede empujar a los estudiantes a tomar riesgos en lugar que sortearlos; (d) es una actividad que pertenece al ámbito de la vida real.

<sup>11</sup>Baccouche (2003: 95) revisa el estatus de la traducción en la enseñanza de L2 y cómo ha llegado a alcanzar una posición privilegiada. Aún así, suele ser secundaria a otros aspectos como la gramática. Critica por otro lado, si bien de manera tímida, que algunos consideran que la TP es útil solamente para la fase de comprensión o la fase de producción, limitando sus posibilidades.

<sup>12</sup>Ballard (2005) defiende la inclusión de la traducción en el aula de L2 a pesar de su crítica a la falta existencia de una metodología que reconozca un método válido.

<sup>13</sup>Bonyadi (2003) se basa en: (a) el uso de la LM como recurso de aprendizaje; (b) la traducción es relevante como proceso consciente de aprendizaje; (c) la traducción como actividad comunicativa estimula la interacción entre el profesor y los estudiantes y los propios estudiantes; (d) la TP resulta útil como técnica de evaluación de la lectura.

<sup>14</sup>Cantón Rodríguez (2001) plantea la importancia de la traducción en la enseñanza de la L2 con fines específicos. Para ello se debe atender a los pares de lenguas así como al área con fines específicos.

<sup>15</sup>Gierden Vega (2002-2003: 98) apunta que son varios los aspectos positivos de la TP: (a) se potencia la capacidad, la voluntad y la motivación del alumno a través de su aportación en el aula por la naturaleza participativa de los ejercicios; (b) el estudiante adquiere una conciencia contrastiva e interactiva de las lenguas con las que trabaja; (c) se requiere que el estudiante utilice de manera apropiada también el estilo y el vocabulario.

<sup>16</sup>House (1986: 182) apoya el uso de la traducción para la enseñanza de una LE, si bien es necesario aumentar la competencia comunicativa del alumno a través de la traducción en tanto que comunicación interlingüística e intercultural.

<sup>17</sup>Mason (1987: 79) propone la traducción en el aula de L2 como una actividad comunicativa y como una habilidad práctica, en lugar de justificarlo como un ejercicio de comprensión.

<sup>18</sup>Schäffner (1998: 124) reconoce la existencia de la traducción como fin y la traducción en la enseñanza de L2. Considera esta opción como una manera de medir la forma y el uso de las estructuras gramaticales, así como el vocabulario, el conocimiento gramatical, la comprensión y la capacidad de reexpresión o reformulación. Según la autora: (a) mejora la agilidad verbal; (b) incrementa el vocabulario de la LE; (c) desarrolla el estilo de los alumnos; (d) mejora la comprensión sobre el funcionamiento de la lengua; (e) consolida las estructuras de la L2 para su uso activo; (f) monitoriza y mejora la comprensión de la LE.

<sup>19</sup>Tuck (1998) se basa en: (a) la comparación de similitudes entre la L1 y la L2 puede facilitar el aprendizaje; (b) es una tarea cognitiva en la que los estudiantes han de utilizar todos sus conocimientos (gramaticales, léxicos y semánticos) para llevar a cabo la tarea; (c) permite el uso del diccionario monolingüe y bilingüe; (d) requiere la corrección por parte del profesor; (e) es ideal para la corrección en común; (f) es ideal para la corrección por parejas; (g) provee una satisfacción cuando se completa; (h) puede ser parte de una tarea mayor; (i) se utiliza material auténtico (y en algunos casos la actividad también es auténtica).

<sup>20</sup>Turnbull (2001: 532) aboga por la idea de maximizar el uso de la L2 y de la L1 en el aula para beneficio de los estudiantes. El uso de la L2 es fundamental porque no se puede practicar fuera del aula.

<sup>21</sup>Turnbull y Arnett (2002: 206) afirman que el uso de la L1 por parte del estudiante durante tareas colaborativas ocurre principalmente: (a) para aumentar la eficiencia; (b) para centrar la atención; (c) para facilitar interacciones personales.

<sup>22</sup>Carreres (2006: 5) recoge las críticas más notables al uso de la traducción inversa en la enseñanza de una L2 en la literatura reciente: (a) la traducción inversa es contraproducente puesto que fuerza al traductor a



ver la L2 a través del prisma de la L1. Esto produce interferencias que inhiben la expresión libre en la LE; (b) la traducción en la L2 no tiene ningún sentido y no es una práctica en la vida real; (c) la traducción inversa es una actividad desmotivadora y frustrante: el alumno no puede alcanzar el nivel de precisión que se necesita. En su lugar se utiliza en el aula más como un ejercicio relacionado con los errores que un ejercicio relacionado con la precisión de la lengua; (d) la traducción inversa es un método que solo puede funcionar con determinados aprendices, pero no con el aprendiz medio.

<sup>23</sup>El acierto de su propuesta subraya el vacío que se le ha hecho a la traducción inversa tanto en el campo de la lingüística como en el de los estudios de traducción. El problema con la traducción inversa surge en el momento en el que los estudios de traducción ortodoxos tienden a asumir que todos los traductores traducen (y han de traducir) hacia la L1. Estos problemas se refieren especialmente a cuatro áreas radicadas en la lingüística aplicada (Campbell 1998: 1-2): (a) la adquisición de una L2 en tanto que adquisición de habilidades y estrategias avanzadas: aprender a traducir es una variedad especializada de aprender una LE; (b) la interlengua: la producción en L2 representa un estado de la adquisición de la L2 más que una variedad imperfecta del mismo; (c) la organización de la lengua por encima del nivel oracional: las dificultades estilísticas que afrontan los estudiantes son un motivo especial para la investigación; (d) los niveles de competencia de la lengua.

<sup>24</sup>Existe un emisor, un receptor, un canal, un mensaje, un contexto y, en este caso, dos códigos (Jakobson 1995 *apud* Sánchez Iglesias 2009: 36).

<sup>25</sup>Vinculado con lo anterior, el Marco Común Europeo de Referencia (2002: 14) ha reconocido que las habilidades comunicativas se dividen en cuatro tipos de actividades y estrategias: (a) producción; (b) recepción; (c) interacción y (d) mediación. Esto supone, por un lado, una revolución puesto que las dos últimas habilidades pasan a un primer plano, ignorado hasta entonces. Por otro lado, con el reconocimiento de la mediación lingüística, también se aceptan los principios de actividades como la traducción.

<sup>26</sup>Esta concepción, extraída de Titford apuesta que en los niveles avanzados, la metodología ha de centrarse en consolidar los conocimientos previos y a expandir los conocimientos existentes (*apud* Sánchez Iglesias 2009: 39).

<sup>27</sup>Según el trabajos sobre las estrategias en el aprendizaje de una L2 de Oxford (1990: 84-85), la traducción puede resultar útil en los primeros estadios de la lengua, aunque debe utilizarse con cuidado. Permite a los aprendices utilizar la L1 como base para comprender lo que escuchan o leen en la L2. La traducción puede perjudicar a los estudiantes si han de estar alternando dos lenguas constantemente.